

« Différencier l'accompagnement en lecture par le texte incitatif »

Marie-Josée Tremblay

Québec français, n° 140, 2006, p. 67-69.

PRIMAIRE

Différencier l'accompagnement en lecture par le texte incitatif

L'évaluation, un outil de différenciation des apprentissages

Les concepteurs de la réforme de notre système scolaire insistent beaucoup sur la différenciation des apprentissages qui met l'accent sur le fait que tous les élèves n'ont pas développé les mêmes compétences, n'éprouvent pas les mêmes difficultés et n'utilisent pas les mêmes stratégies ni le même style d'apprentissage. Cette orientation pédagogique permet de soutenir à la fois les élèves à risque et en difficulté, puisque l'apprenant est placé aussi souvent que possible dans une situation porteuse de sens et adaptée à son niveau. Or, pour différencier les interventions, il faut d'abord que l'enseignant soit en mesure de cibler et d'évaluer le niveau de compétences des élèves et ainsi d'identifier la nature de leurs connaissances et de leurs stratégies.

Nous présenterons ici une des avenues possibles pour situer les compétences en lecture d'élèves en difficulté qui fréquentent le deuxième cycle du primaire. Nous proposons en effet le texte incitatif comme moyen efficace de mieux comprendre l'état des connaissances et des stratégies de lecteurs présentant des difficultés d'apprentissage. Évidemment, l'évaluation des compétences à lire englobe une multitude d'habiletés et de connaissances qui ne peuvent pas être bien cernées par une seule tâche et, par conséquent, cette tâche de lecture d'un texte incitatif doit être envisagée dans une perspective globale de l'évaluation des compétences en lecture. Nos propos nous conduiront enfin à envisager quelques pistes de réflexion et d'actions pédagogiques pour favoriser un accompagnement plus différencié des élèves vivant des difficultés d'apprentissage en lecture.

La lecture qui incite à l'action

La lecture de textes incitatifs fournira des informations précieuses à l'enseignant à propos du fonctionnement du lecteur, de ses stratégies et de sa capacité à les gérer. En effet, l'enseignant examine l'élève lorsqu'il réalise la tâche et note comment il se débrouille lorsqu'il bute sur un mot, les moyens qu'il prend pour se dépanner et s'il réalise l'activité seul ou avec de l'aide.

À l'instar de Van Grunderbeeck, nous considérons que le recours à des textes incitatifs est approprié tant pour une situation d'évaluation que pour une lecture réelle, puisque ces textes induisent une intention, une raison de lire pour l'élève qui reste bien présente tout au long de la lecture. En ce sens, le discours incitatif est particulièrement apprécié des lecteurs qui ont des difficultés, puisqu'il débouche sur des actions à poser. L'élève peut contempler son œuvre (bricolage, expérience scientifique, recette, mode d'emploi, etc.) à la suite de l'exécution de toutes les consignes, car une trace tangible subsiste à sa lecture[1].

Les exemples qui suivent mettent en lumière des stratégies d'élèves en contexte de réalisation d'une expérience en 3e année du primaire. La tâche proposée aux élèves consistait à lire et à réaliser une expérience scientifique sans l'aide de l'enseignant.

Expérience

Le mélange d'une substance poudreuse (farine) ou granuleuse (sel) avec de l'eau donne-t-il une pâte ?

Tu dois bien lire toutes les étapes inscrites sur cette feuille si tu veux réussir l'expérience.

- POUDRE À PÂTE
- FARINE
- SEL
- SUCRE

- 4 BOLS EN PLASTIQUE
- TASSE À MESURER
- CUILLÈRE EN BOIS
- CUILLÈRE À SOUPE

1 Selon toi, toutes les substances, qu'elles soient poudreuses ou granuleuses, vont-elles faire une pâte si je les mélange avec de l'eau ? Pourquoi ?
2 Tu dois aller chercher le matériel qui est dans l'encadré pour ton expérience.
3 Prends la tasse à mesurer et remplis-la d'eau du robinet.
4 Mets cinq cuillères à soupe de poudre à pâte dans un premier plat de plastique.
5 Verse un peu d'eau dans le bol de plastique.
6 Mélange avec la cuillère de bois et observe si le mélange fait une pâte.
7 Mets quatre cuillères de farine dans un autre bol de plastique.
8 Dépose un peu d'eau dans le plat.
9 Brasse avec une cuillère de bois et regarde si le mélange fait une pâte.
10 Prends six cuillères à soupe de sel et dépose-les dans un autre bol de plastique.
11 Verse un peu d'eau dans le bol de plastique.
12 Mélange avec la cuillère de bois et regarde si tu obtiens une pâte.
13 Dépose huit cuillères à soupe de sucre dans un autre bol.
14 Ajoute un peu d'eau au sucre.
15 Mélange bien et observe si le mélange fait une pâte.

Réponds aux questions suivantes :

a) Quelles substances mélangées à l'eau ont donné une pâte ?
b) Ta prédiction du départ s'est-elle avérée bonne ou mauvaise ?

À la suite de la réalisation de l'expérience, nous avons obtenu des renseignements sur les connaissances et les stratégies utilisées par l'élève lors d'une situation de lecture. De plus, les réponses fournies par l'élève nous ont permis de fixer des objectifs à atteindre avec lui en compréhension de lecture, sans pour autant faire fi des stratégies déjà existantes. Voici des exemples de renseignements que nous avons récoltés au sujet des stratégies et des méthodes préconisées par Valérie, élève de troisième année du primaire.

Transfert des connaissances et stratégie lexicale
« J'ai reconnu tout de suite le mot *sucre à glacer* parce que je fais des recettes avec ma mère ».

Utilisation de la compétence « se donner des méthodes de travail efficace »
« J'ai lu tous les ingrédients et j'ai enlevé tous ceux dont je n'avais pas besoin ».

Utilisation de la stratégie sémantico-contextuelle
« Je ne sais pas le premier mot *incorpore*, mais je comprends les autres et j'ai su qu'il fallait mettre de l'eau dans un plat ».

Conscient de la rigueur de la tâche d'évaluation et du temps qu'elle nécessite, l'enseignant l'effectuera à quelques reprises durant l'année en reprenant les mêmes épreuves pour constater le progrès de l'élève. Dans le but de dresser le profil le plus complet et le plus juste possible des élèves ciblés du lecteur, l'évaluation à partir de textes incitatifs peut être complétée par d'autres tâches, comme la lecture de textes narratifs et un questionnaire qui permette de dégager l'intérêt et la motivation face à la lecture.

À partir de l'évaluation qui nous a aussi permis de mieux cerner le niveau de maîtrise du vocabulaire métalangagier (compréhension de certains concepts reliés au monde de l'écrit), nous avons constaté que certains élèves de 3e année avaient des connaissances insuffisantes qui les empêchaient notamment d'identifier la maison d'édition, la collection et l'auteur sur la page-couverture d'un livre. À la suite de ce bilan, nous avons soumis une activité de structuration à ces élèves, qui consistait à se rendre à la bibliothèque, à choisir plusieurs livres et à *jouer* à identifier ces différents éléments des livres. Cette activité était évidemment soutenue par des interventions variées et nombreuses initiées par l'enseignant. Les élèves ont ensuite réinvesti leurs apprentissages dans une situation signifiante de communication, celle de présenter un livre à l'ensemble de la classe.

Distinguer différents profils de lecteur

L'observation des comportements de lecteurs lors de la lecture d'un texte incitatif peut conduire l'enseignant à distinguer différents profils de lecteurs en difficulté. Ces profils, présentés dans le tableau qui suit, permettront notamment de mieux cibler les forces et les faiblesses des lecteurs et, ainsi, d'en arriver à identifier les pistes d'intervention et d'accompagnement les plus à même de faire progresser les lecteurs en difficulté.

DIFFÉRENTS PROFILS DE LECTEURS EN DIFFICULTÉ SELON VAN GRUNDERBEECK (1994)

Profils de lecteur	Définition	Manifestations
Lecteur centré exclusivement sur le code	Il utilise à l'excès la stratégie grapho-phonétique (sans la maîtriser) et il ne recherche pas le sens du texte.	Inversions de lettres (b, d, p) puisqu'il ne cherche pas le sens du texte. Lorsqu'on cache un mot dans la phrase, il est incapable de formuler une hypothèse acceptable.
Lecteur centré exclusivement sur le sens	Il utilise à l'excès la stratégie sémantico-contextuelle et il éprouve des difficultés avec la stratégie grapho-phonétique.	L'enfant va lire « demeure » pour « maison ». Cette erreur est acceptable au niveau du contexte, mais les deux mots n'ont aucune ressemblance écrite.
Lecteur centré sur la reconnaissance lexicale	Il accorde beaucoup d'importance à la reconnaissance visuelle immédiate des mots sans se soucier du sens. Il n'effectue aucune vérification de son déchiffrage.	Lors de la lecture orale, il saute plusieurs mots puisqu'il tente de repérer les mots qu'il connaît. Il confond les mots qui se ressemblent graphiquement (par exemple, « verte » et « vente ».
Lecteur centré en priorité sur le code	Il utilise la stratégie grapho-phonétique pour le début du mot puis une stratégie de devinette pour le terminer sans tenir compte du contexte et de la syntaxe.	Par exemple, la phrase « La fille a les cheveux courts » est lue « La fille a les cheveux couvertes », et le mot « patin » est lu « patate ».
Lecteur centré soit sur le code soit sur le sens	Il a recours à la stratégie grapho-phonétique et lexicale pour identifier un mot, mais il ne combine jamais les deux supports.	Par exemple, la phrase « Le géant voit un bocal de confitures » peut être lue « Le géant voit un pot de confitures ».
Lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification	Il découvre le mot en faisant interagir le code et le sens, mais il ne vérifie pas si son hypothèse est exacte.	Par exemple, la phrase « Le conducteur conduit à une vive allure » sera lue « Le conducteur conduit à une vitesse ».

Il est par ailleurs important de spécifier que tous les élèves qui se classent dans un profil n'ont pas un fonctionnement cognitif identique. En effet, chaque lecteur est unique et ce qui convient à l'un ne convient pas nécessairement à l'autre, d'où l'importance des plans d'intervention individualisés. Ce constat conduisant à différents profils de lecteurs n'est cependant pas incompatible avec le travail coopératif en classe. En effet, l'enseignant peut regrouper plusieurs élèves du même profil lors d'ateliers organisés en classe.

Quelques pistes de réflexion et d'actions pédagogiques

• *Soutenir le développement d'un véritable savoir-lire*

Pour soutenir le travail progressif des élèves en difficulté, nous croyons pertinent d'encourager l'acquisition d'un véritable savoir-lire, ce qui implique la connaissance et l'utilisation de différentes stratégies en interaction[1]. En effet, il est important d'intervenir autant au niveau grapho-phonétique que sémantico-contextuel au moyen d'activités de structuration et de situations réelles de lecture. Les activités de *structuration, habituellement décontextualisées, permettent* à l'enseignant de travailler par profil de lecteur sur des stratégies d'identification de mot, de compréhension et d'utilisation du contexte. Par contre, comme le mentionne Tardif, il ne faut pas se contenter d'enseigner des connaissances nécessaires à l'utilisation des stratégies, il faut faire vivre à l'élève des situations signifiantes de lecture qui lui permettront de transférer ses apprentissages.

• *Faire vivre des situations de relecture et de lecture guidée*

De manière à favoriser une utilisation fonctionnelle des connaissances apprises dans les activités de structuration, l'enseignant pourra faire lire un texte signifiant à l'élève plus d'une fois. En effet, la lecture répétée a beaucoup d'avantages pour le lecteur en difficulté. Elle l'aide à lire avec plus de fluidité, à reconnaître les mots globalement, à lire par groupe de mots et ainsi à acquérir une confiance en lui comme lecteur[2]. À tort, plusieurs personnes peuvent penser que la relecture de livres diminue l'intérêt de l'élève ; la relecture est, au contraire, une grande source de motivation pour les élèves en difficulté puisqu'elle améliore leur capacité à identifier des mots et leur compréhension du texte.

Par exemple, Frédéric, Valérie et Jérôme, trois élèves que nous avons suivis, appartiennent au profil de lecteur centré uniquement sur le code. Ils ont vécu une activité de structuration sur le graphème [ã] suivie de la lecture d'un texte narratif adapté à leur niveau et comportant beaucoup de mots avec ce phonème. La relecture de ce texte, qui au besoin était soutenue par des interventions de l'enseignant, leur a permis de diminuer considérablement la prononciation du phonème [ã] pour la finale des verbes à la 3e personne du pluriel.

La lecture guidée est une autre façon efficace de différencier l'enseignement de la lecture afin d'aider les élèves à risque ou en difficulté[3]. En effet, elle est considérée comme aussi efficace que l'enseignement individuel. Elle consiste à lire des livres en petits groupes homogènes, tout en apprenant des stratégies de lecture. Par exemple, nous avons pratiqué la stratégie d'anticipation et d'utilisation du contexte en cachant un mot dans une phrase. Les élèves devaient, chacun leur tour, émettre une hypothèse et expliquer leur choix de mot. Ainsi ils pouvaient apprendre des stratégies des autres. Frédéric a mentionné qu'il relisait le mot devant le mot caché tandis que Valérie relisait toute la phrase. Encore une fois, l'enseignant peut organiser ses groupes selon les profils de lecteur et cibler des objectifs précis pour chacun d'eux (activité de structuration). L'enseignant choisira des livres de littérature différents ou des textes adaptés pour chacun des profils, qu'il pourra réutiliser par la suite, puisque tous les groupes évolueront graduellement vers des textes plus difficiles (lecture signifiante). Pour mettre en application cette pratique en classe, l'enseignant placera les autres élèves, pendant cette période, en atelier d'apprentissage ou en projet d'équipe, qu'il aura pris soin d'expliquer auparavant afin de ne pas être dérangé inutilement[4]. Pour ce qui est de la relecture de textes travaillés en classe par profil de lecteur, l'enseignant peut facilement les intégrer aux leçons des élèves.

Conclusion

L'évaluation s'avère une étape essentielle pour l'enseignant, puisqu'elle lui permet de connaître les stratégies et les connaissances mobilisées par l'élève lors de situations réelles de lecture. En recourant à l'évaluation, l'enseignant peut intervenir adéquatement auprès de chaque élève selon leur profil de lecteur en proposant des activités de structuration spécifiques aux difficultés de chacun. L'enseignant peut ensuite aider l'élève à effectuer le transfert des connaissances dans des situations signifiantes de lecture en lui faisant relire des livres et des textes propres à son niveau et en utilisant la lecture guidée en classe.

---

* Marie-Josée Tremblay est enseignante au primaire à la Commission scolaire Val-des-Cerfs et elle est étudiante à la Maîtrise en adaptation scolaire et sociale à l'Université de Sherbrooke.

Notes

1 N. VAN GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1994.

2 *Ibid.* p. 113

3 L. SAINT-LAURENT, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 2002, p.188.

4 *Ibid.*, p.181.

5 *Ibid.*, p. 184.

Références

TARDIF J. et D. CAOUETTE, « Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté ? », *Vie pédagogique*, n° 44, (1986), p. 12-15.

TARDIF J. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.